



## eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

**Numéro spécial 1 | 2018**

**Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ?**

---

# Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français

*Didactical linguistic teaching skills and school disciplines: a theoretical approach and methods – case-studies in mathematics and french class*

Lalina Coulangue, Martine Jaubert et Yann Lhoste

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/316>

DOI : 10.4000/ejrieps.316

ISSN : 2105-0821

### Éditeur

ELLIADD

### Référence électronique

Lalina Coulangue, Martine Jaubert et Yann Lhoste, « Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français », *eJRIEPS* [En ligne], Numéro spécial 1 | 2018, mis en ligne le 21 février 2019, consulté le 01 août 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/316> ; DOI : 10.4000/ejrieps.316

---



La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

**Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines :  
fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques  
et en français**

Lalina Coulange\*, Martine Jaubert\* et Yann Lhoste\*\*

\* Université de Bordeaux, Laboratoire Lab-E3D , EA 7441, France

\* Université des Antilles ; Université de Bordeaux, Lab-E3D, EA 7441, France

### Résumé

*Notre contribution vise à clarifier nos modes d'appréhension de la notion de gestes professionnels langagiers didactiques de l'enseignant. Nous présentons dans un premier temps les fondements théoriques et méthodologiques de cette notion. Nous cherchons ensuite à montrer comment nous identifions les gestes langagiers didactiques dans certaines pratiques enseignantes, et ce, au sein de dispositifs de formation (initiale ou continue) ou de recherche collaborative, à travers deux études de cas en mathématiques et en français. Ce type d'étude nous conduit à questionner la façon dont nous articulons des concepts et des méthodes empruntés aux didactiques des disciplines et à l'ergonomie.*

Mots clés : gestes professionnels langagiers didactiques, langage, didactique des disciplines, ergonomie

### Introduction

Notre contribution s'intéresse aux gestes langagiers didactiques mis en œuvre par des enseignants dans différentes disciplines scolaires. Dans notre laboratoire de didactique des disciplines (Lab-E3D, EA 7441), la question des gestes langagiers didactiques commence à être suffisamment construite du point de vue de leurs potentialités dans l'enseignement et l'apprentissage de différentes disciplines pour être retravaillée dans une perspective davantage liée aux pratiques enseignantes et à la formation. Cette contribution vise à présenter la façon dont nous prenons en compte ces gestes professionnels, à l'articulation des didactiques des disciplines et de l'ergonomie, dans

deux disciplines (mathématiques et français), au sein de dispositifs de formation ou de recherche collaborative, et ce, à des fins de développement professionnel.

## 1. Les fondements épistémologiques

Nos travaux s'intéressent conjointement aux apprentissages scolaires et à la formation des enseignants. Ils s'inscrivent dans une approche historico-culturelle (Vygotski 1934/1985) et s'appuient sur les théories énonciative et pragmatique du langage (Bakhtine-Volochinov, 1929/1977, 1984 ; Benveniste, 1966 ; Maingueneau 1984 ; Charaudeau, 1993 ; Bronckart, 1996 ; Rastier, 1987 ; Rabatel, 2004) pour étudier la construction des savoirs dans les interactions didactiques (Jaubert, 2007 ; Coulange, 2014 ; Lhoste, 2017). Il s'agit pour nous, à partir des notions de concepts spontanés vs scientifiques (Vygotski, 1934/1985) et d'une conception du langage comme activité de construction de significations, de mondes (François, 1990) et d'objets (Grize, 1996), fondamentalement dialogique et contextuelle (Volochinov, 1929/1977 ; Bakhtine, 1984), d'interroger le rôle du langage dans la construction des savoirs à l'école et en formation professionnelle. Tout sujet organisant son activité en fonction de sa perception du contexte dans lequel il est appelé à agir (Bruner, 1983), nous considérons que le langage signale le contexte dans lequel il s'ancre et qu'il est un outil et un révélateur des changements de contexte, inhérents à l'apprentissage et à la construction de savoirs.

Plusieurs de nos travaux ont exploré les liens entre l'institution des communautés discursives disciplinaires scolaires (CDDscol) (Bernié, 2002) et les apprentissages disciplinaires (Jaubert & Rebière, 2002, 2012 ; Jaubert, 2007 ; Coulange, 2014 ; Lhoste, 2017) ou professionnels (Jaubert & Rebière, 2010). Le concept de « communauté discursive » emprunté à Maingueneau (1984) rappelle en effet que tout groupe humain organisé autour d'une activité sociale spécifique développe des usages du langage qui lui sont propres. Transposé dans le champ de la didactique, il permet de penser la classe en chaque discipline comme une communauté discursive devenant « disciplinaire » et « scolaire », (Jaubert, Rebière & Bernié, 2004) et de mettre en lumière le rôle spécifique des interactions verbales didactiques dans l'ancrage disciplinaire. Pour suivre la construction de la CDDscol, nous étudions la secondarisation des discours (Jaubert & Rebière, 2002, 2005), en référence à la distinction opérée par Bakhtine-Volochinov (1984) entre les genres premiers de discours, tributaires de l'action et du contexte de l'échange et les genres seconds de discours qui reconfigurent l'action selon des normes et conventions

sociales inhérentes au contexte dans lequel elle se développe, et à l'école, les contextes disciplinaires.

Nous étudions ainsi la manière dont les acteurs de la classe (élèves ou enseignants) ou du groupe de formation mobilisent le langage au cours de l'enseignement ou de l'apprentissage, comment les pratiques langagières de ces acteurs se secondarisent et participent à l'institution d'une CDD scolaire ou professionnelle. Nous croisons deux entrées théoriques, relatives au fonctionnement du langage d'une part et aux apprentissages ou au développement professionnel d'autre part.

## **2. La notion de geste langagier didactique**

### **2.1. La notion de geste professionnel**

Notre approche de l'action didactique s'inscrit dans le prolongement des thèses de Léontiev (1984), de Meyerson (1948/1995), de Clot (1999) et de Bronckart (2010) sur l'activité humaine, sur l'excentration des capacités et sur le rôle décisif du social dans la (re)construction de ces capacités par l'homme. Elle inscrit par ailleurs cette (re)construction des capacités - qui est tout à la fois sociale et cognitive - dans une perspective dialogique, responsive et contextualisée.

La notion de geste professionnel (GP), empruntée au champ de l'ergonomie, émerge dans différentes didactiques à un moment où les chercheurs s'interrogent sur le rôle de l'enseignant au sein des situations d'enseignement-apprentissage en mathématiques (Margolinas, 2005), en sciences (Larcher & Schneeberger, 2007) et en français (Bucheton, 2008). Il n'est plus possible de continuer à observer l'activité des élèves en classe indépendamment de celle de l'enseignant, sans interroger leur articulation. Ce point de vue postule que l'enseignement relève d'un « agir professionnel » (Bucheton, 2009), constitué de pratiques complexes (Robert & Rogalski, 2002) enchevêtrées dans l'épaisseur d'un « multi-agenda » (Bucheton & Soulé, 2009). Dans la dynamique et la complexité de la situation, ce sont des GP qui régulent la co-activité maître-élèves et rendent possible l'apprentissage, gestes en dépôt dans la culture enseignante qu'il s'agit d'identifier et de décrire pour en permettre la transmission en formation. Parmi ces gestes aux finalités différentes, nous privilégions les gestes didactiques, orientés sur le savoir et qui ouvrent un espace potentiel d'apprentissage.

### **2.2. Les gestes professionnels didactiques**

L'ensemble des GP des enseignants sont subordonnés *in fine* à la transmission des savoirs et des pratiques culturelles. Mais il y a un risque potentiel de perte d'accrochage des GP des enseignants aux apprentissages des élèves, en particulier de ceux ayant le plus de difficultés à décoder les attendus scolaires (Rochex, 2011). Ainsi, des considérations qui resteraient uniquement propres à la gestion ou à la conduite de la classe seraient susceptibles d'occulter des mises en relation essentielles entre les GP des enseignants et les apprentissages disciplinaires des élèves (Sensevy, 2005 ; Coulange, 2011).

De notre point de vue (Jaubert, 2007 ; Lhoste, 2017), les GP didactiques ayant pour finalité l'ouverture de nouveaux espaces d'apprentissage, ils ne sauraient être étudiés indépendamment du savoir enseigné et de l'activité des élèves à son égard. Ils sont ainsi doublement situés : par rapport au savoir en jeu qu'ils cherchent à médiatiser et par rapport aux actions des élèves qu'ils cherchent à orienter compte tenu des spécificités de ce savoir. Comme ces GP didactiques sont adressés à un collectif (celui de la classe ou d'un groupe de professionnels enseignants), ils sont également doublement dialogiques et dialogaux, à l'articulation du social et de l'individuel.

### 2.3. Les gestes professionnels langagiers didactiques

Le savoir enseigné ne peut être en jeu que dans la communication, dans les productions discursives orales (articulées à des déplacements, pointages, intonations...) ou sémiotiques écrites entre enseignant et élèves et dans les supports proposés (matériel, livres...). En lien avec le concept de CDDscol élaboré à partir de notre cadre théorique, nous cherchons à construire un outil conceptuel et méthodologique pour saisir, dans le temps de l'interaction langagière professeur-élèves, les interventions des enseignants qui favorisent une activité d'apprentissage et qui permettent d'assurer tout à la fois la continuité et la dénivellation de la construction des objets de savoir. Ainsi, nous nous focalisons sur les interventions de l'enseignant, notamment langagières (consigne, reformulation, question, explication, thématisation...) favorables à la construction de savoirs en relation aux dimensions épistémiques de la discipline pour reconstruire une nouvelle notion, celle de geste professionnel langagier didactique (GPLD) nécessairement articulé aux savoirs et aux techniques qui en rendent raison dans l'apprentissage (Jaubert, 2007 ; Lhoste, 2017 ; Lhoste & Champagne, 2018).

En effet, les élèves agissent en fonction de ce qu'ils comprennent de la situation construite par leur enseignant. Réciproquement, celui-ci essaie d'ajuster son activité d'enseignement à leurs modes d'agir-parler-penser-ressentir initiaux, en vue de rendre

possibles leur transformation et la secondarisation des discours pour un savoir donné. Dans ce but, par son action, il tente de les amener à réinterpréter la situation et à s'inscrire dans un nouveau contexte plus pertinent (Brossard, 2004 ; Lhoste, 2017) qui sollicite des gestes d'étude, des postures, des rôles énonciatifs nouveaux, susceptibles de leur permettre de s'approprier les connaissances en jeu. Les GPLD, en suscitant des changements de contexte, sont transformateurs de l'activité des élèves, qu'elle soit cognitive, langagière, physique, émotionnelle. Ils favorisent la reconfiguration de l'objet d'enseignement-apprentissage, sa reprise-modification (François, 1990) *via* la mise en œuvre de conduites langagières nouvelles signalant la construction de la CDDscol visée par l'enseignant. Les GPLD s'appuient également sur l'évaluation de la contribution individuelle de l'élève à l'activité collective de la classe pour réorienter les espaces discursif et intersubjectif, en vue de (re)créer la/une zone commune d'intercompréhension.

### 3. Dispositifs, méthodologies et outils d'analyse

#### 3.1. Principes méthodologiques

Les principes méthodologiques suivants sous-tendent nos travaux :

- L'étude du langage

Pour identifier les GPLD des enseignants, nous étudions les échanges langagiers à partir des verbatims de séances de classe filmées, documentés par des descriptions de type ethnographique, et des verbatims d'auto-confrontation ou de regards croisés sur une séance de classe.

- L'analyse préalable du savoir

Dans tous les cas, le savoir en jeu fait l'objet d'une analyse *a priori* ou préalable, pour cadrer l'étude des données au filtre de ses nécessités et de la construction de la classe en CDDscol.

- La comparaison de pratiques enseignantes

Le plus souvent, le travail d'identification des GPLD s'appuie sur des comparaisons de pratiques, propices, selon nous, au développement professionnel, à l'identification de constantes, de variables et, dans cette variété, de gestes potentiellement favorables aux apprentissages des élèves, les GPLD.

- La place des acteurs

Dans nos approches, la part donnée aux acteurs est variable. Le processus d'analyse peut être mené par les seuls chercheurs ou au contraire associer les enseignants dans des dispositifs qui s'inspirent des travaux de l'ergonomie française (Daniellou, 1996) et empruntent à l'analyse du travail (Clot & Faïta, 2000). Les échanges verbaux professionnels jouent un rôle central dans cette approche.

#### - La place des situations

Nous accordons aux situations un rôle essentiel dans le processus de décontextualisation – recontextualisation qui fait des GPLD, mis en œuvre comme « moyens d'action » dans la classe, des « objets de l'action » objectivés lors des analyses. L'obligation de verbaliser à autrui au fil des séances rend nécessaire que des objets, considérés comme pertinents au regard de praticiens, soient identifiés dans le *continuum* de la co-activité, nommés, explicités, évalués à l'aune de pratiques alternatives et mis en cohérence, de sorte qu'ils prennent une signification. Ces gestes se construisent ainsi dans le dialogue et changent de statut passant de gestes incorporés à des GPLD « reconnus » dans la communauté professionnelle.

Ces principes méthodologiques organisent la façon dont nous construisons nos corpus de données qui sont constitués :

- d'éléments informatifs sur la préparation en amont de la classe (projets, séquences, fiches de préparations, entretien *a priori*) qui donne à voir l'action prévue par l'enseignant ;
- des enregistrements vidéo des séances de classe et leurs verbatims ainsi que les productions écrites en cours de séance qui donnent à voir l'action réalisée ;
- des enregistrements vidéo des analyses après-coup (selon différents formats d'entretien avec les enseignants) et leurs verbatims.

### 3.2. Outils d'analyse

Nous essayons d'observer et de rendre compte des dénivellations et de la transformation du savoir en jeu dans la relation didactique en croisant deux types d'outils.

Pour identifier les changements de contexte inhérents à la construction du savoir et à la disciplinarisation de la CDDscol que visent les GPLD, nous étudions le contenu et l'ancrage contextuel des discours, leur prise en charge énonciative et les positionnements énonciatifs des interlocuteurs dans la perspective de l'interactionnisme social et discursif (Bronckart, 1996). Nous nous appuyons sur des travaux d'analyse de discours que nous réinterprétons à la lumière de notre cadre théorique (Jaubert, 2007). Nous nous

intéressons à la construction des sujets et des objets de discours (Grize, 1996) en contexte scolaire, à leur reformulation et à l'évolution de leur sémiotisation, en relation avec la distinction effectuée par Vygotski entre concepts spontanés vs scientifiques. Nous étudions la mise en cohérence et la gestion de l'hétéroglossie (Bakhtine, 1978 ; Volochinov, 1929/1977) *via* la réinterprétation d'outils proposés sur la communauté discursive (Maingueneau, 1984), sur la polyphonie (Ducrot, 1984), sur les déplacements énonciatifs (François, 1990) et sur la construction d'une position énonciative (Bronckart, 1996 ; Jaubert & Rebière, 2011). Nous analysons comment les interventions de l'enseignant permettent l'orchestration progressive de l'hétéroglossie initiale des discours au sein de la classe, leur secondarisation et la mise en texte ou en pratique des savoirs visés. C'est la mobilisation de ces outils qui nous permet de prélever dans les verbatims les extraits de corpus que nous présentons dans les deux études de cas.

Nous mobilisons par ailleurs des outils d'analyse liés aux cadres didactiques des différentes disciplines. La contribution ci-dessous pour les mathématiques, s'appuie par exemple sur des concepts liés à la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) : la dévolution, le contrat didactique, les interactions avec un système antagoniste lié à la situation, le milieu et le rôle qu'il joue dans la validation de procédures d'élèves, la formulation de connaissances et l'institutionnalisation des savoirs.

La contribution pour le français s'appuie sur les concepts liés à l'approche énonciative et les communautés discursives disciplinaires scolaires ainsi que sur ceux liés à la didactique de la lecture.

Enfin dans les extraits de transcription, nous utilisons les codes suivants : les initiales réfèrent aux acteurs identifiés, M. réfère à l'enseignant, E. à un élève dont le nom n'est pas identifié, EE. à une réponse collective, [...] à une coupe dans l'énoncé, +++ à une pause longue.

#### **4. Une étude de cas en mathématiques**

L'étude de cas présentée s'inscrit dans une recherche collaborative menée au sein du Lieu d'Education Associé « Ecole Carle Vernet » (<http://ife.ens-lyon.fr/lea>) Il s'agit d'une école élémentaire d'application située dans les quartiers prioritaires de Bordeaux. Dans ce cadre, un des chercheurs collabore avec trois enseignantes AG, CY, LA (dont deux Maitresses-Formatrices) sur le thème d'étude des fractions et des décimaux. Les enseignantes travaillent avec leurs ressources habituelles ou de leur choix. Nous



n'intervenons ni dans la conception de séances, ni dans leur préparation. Les chercheurs produisent des analyses des situations d'enseignement – apprentissage observées dans les classes qui sont régulièrement communiquées et discutées.

Dans l'exemple développé, une ressource unique tirée de l'ouvrage ERMEL (Charnay et al., 2005) visant à introduire les fractions en CM1 (neuf à dix ans) est utilisée par les trois enseignantes, dans les séances observées au sein de leurs classes de double niveau (deux classes de CM1-CM2 et une classe de CE2-CM1). L'enjeu des situations est d'introduire le fractionnement de l'unité pour mesurer des longueurs de segments avec une bande unité qui sert d'étalon de longueur. Les segments sont choisis de manière à ce que leur mesure fasse intervenir des demis, des quarts et des huitièmes de l'unité – le procédé attendu étant des pliage en deux successifs des bandes unités, permettant de matérialiser ces fractions de l'unité nécessaires pour mesurer et communiquer la mesure des segments donnés initialement aux élèves, dans un dispositif d'émission et de réception de messages entre pairs.

Ces observations nous ont semblé une occasion, *via* la comparaison des déroulements des séances, d'identifier des GPLD, associés à des situations didactiques relevant de pratiques ordinaires, modélisées avec les outils de la théorie des situations didactiques, décrits ci-avant. Précisons que les résultats d'analyses présentés partiellement ci-après ont été partagés avec les trois enseignantes collaboratrices, ce qui participe *a priori* de leviers possibles en vue d'un développement professionnel de leurs pratiques, et notamment langagières, dans la gestion de telles situations d'enseignement-apprentissage.

#### 4.1. La dévolution de la situation et l'orientation de l'activité des élèves

Les trois enseignantes ne dévoluent pas la situation didactique de la même manière. Toutes officialisent la nouveauté d'une notion (LA - « *une notion nouvelle* », AG - « *cette fois-ci on est en CM1* ») dans le domaine des mathématiques. Pour autant, la formulation des consignes diffère dans les trois classes.

D'une part CY interagit davantage avec les élèves sur des aspects (non didactiques) liés à la communication dans la situation didactique (« *l'émetteur d'un message que fait-il // Il envoie un message / il l'envoie à un autre groupe // Il va falloir faire un message qui va être lu à un autre groupe / et le récepteur / qui c'est le récepteur ?* ») ce qui donne lieu à des brouillages de contextes interprétatifs (les élèves parlant de « *devinette* », « *d'énigme* ») à même de les éloigner des termes du problème mathématique. CY pose aussi ce problème de manière plus ouverte que les deux autres maîtresses (« *vous allez*

*devoir envoyer un message à un autre groupe pour retrouver le segment que vous avez sur cette feuille ») sans parler de mesure d'un segment et en amenant le rôle de la bande unité comme une aide possible (« vous pouvez vous aider avec quoi ? la bande unité »). Ceci conduit d'emblée les élèves à envisager des stratégies descriptives *a priori* éloignées du nouveau procédé de mesurage visé et pointées par la maîtresse comme ne permettant pas *a priori* de répondre à la question posée (« est-ce que si je dis il est grand ça suffit ?[E : non] »).*

Dans les deux autres classes, les enseignantes ciblent plus précisément le problème posé en l'associant explicitement à un instrument (la bande unité) dont la nouveauté est pointée et associée à l'interdiction d'usage d'un « ancien » instrument, la règle. Elles officialisent par là-même une rupture de contrat didactique. À travers ces interventions, ce qui est attendu est clairement explicité : il s'agit de chercher à mesurer la longueur d'un segment de manière différente. Dans ces deux classes le problème mathématique est posé via des GPLD à la fois de thématisation (LA - « chaque binôme va avoir un segment à mesurer » « il est interdit de se servir de sa règle graduée » « aujourd'hui en binôme vous allez devoir vous servir de cette magnifique bande / Cette bande vous pouvez l'appeler bande unité »), de pointage et d'accentuation (AG\_ Je sais que vous savez mesurer des segments avec une règle ça y a pas de soucis / ça n'est pas très intéressant en CM1 on est d'accord ? Oui on avait mesuré avec des millimètres et des centimètres / tu as raison // cette fois ci on est en CM1 [...] / vous n'avez qu'une bande de papier qui est la bande unité /). Notons que AG focalise de surcroît l'attention des élèves sur différentes caractéristiques pertinentes de ce nouvel instrument, sans pour autant entamer la dévolution du problème dans le sens de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) : AG – « On l'appelle bande unité parce que / parce que c'est votre mesure de base on va dire / tout le monde a la même // elles sont toutes identiques en longueur / on est d'accord / [AG les superpose pour montrer aux élèves] // donc elles sont toutes identiques en longueur/ parfois en largeur elles sont un peu différentes / la couleur n'a pas d'importance / ce sont les mêmes ».

#### 4.2. La régulation de l'activité des élèves

Suite à ces phases introductives, on observe *in situ* des activités différentes de la part des élèves, confirmant que la dévolution se joue différemment dans les trois classes. On remarque notamment que dans la classe de CY, les élèves mettent en œuvre des procédés de mesurage qui cherchent davantage à reproduire des usages anciens de la règle (évaluation approximative de la mesure en cm de la bande unité – recherche d'un

étalon par pliage de la bande unité permettant de retrouver un nombre exact d'unités pour mesurer le segment...) qui entravent le déroulement prévu de la situation.

Dans les trois classes, très peu d'élèves mettent en œuvre des pliages en deux de la bande unité à mettre en lien avec un fractionnement de cette unité pour obtenir des demis, des quarts et des huitièmes de l'unité. Les élèves se contentent de reconnaître perceptivement des demis, voire des quarts de l'unité. Le milieu de la situation ne contraint pas *a priori* des stratégies liées au pliage, pourtant nécessaires pour la production du huitième de l'unité (non fréquenté antérieurement). On peut s'interroger sur la signification de la moitié ou du quart pour les élèves qui l'emploient : envisagent-ils vraiment le caractère équitable du partage en deux et en quatre ? LA et AG vont dès lors s'assurer dans leurs classes respectives de l'émergence du procédé de pliage en deux de la bande unité. Elles vont aussi négocier des déplacements de signification des objets de discours liés à la moitié (ou au demi) et au quart de l'unité, en lien avec ce procédé de pliage désigné comme un moyen de validation (LA – « *Comment tu sais que c'est la moitié ? Pour être sûr comment tu fais ?* ») et en focalisant sur le caractère d'égalité des « parts » ou fractions de l'unité obtenues. Les GPLD observés (de focalisation, de pointage, de déplacements de signification) participent visiblement à une secondarisation du discours des élèves sur la « moitié » ou le « quart » de l'unité.

#### 4.3. La formulation des connaissances et l'institutionnalisation des savoirs

Dans les classes de AG et de LA, le caractère superposable des parts obtenues par pliage est explicitement pointé, au cours d'échanges collectifs, lors des épisodes conclusifs des séances observées (LA : « *on a fait quoi avec l'unité pour avoir des quarts ? [E : on a plié] en combien [E : en quatre] en quatre au hasard / [E : non] merci // donc ce quatre-là [en pointant l'écriture du chiffre 4 dans  $\frac{1}{4}$ ] il veut dire qu'on a plié // qu'on a partagé l'unité en quatre [E : en quatre parts égales] en quatre parts égales* »). Il y a une tension inhérente à la situation didactique entre l'action (on plie en 2 : 1 fois, 2 fois et 3 fois) et le résultat de l'action (on obtient un demi, un quart ou un huitième de l'unité) qui est prise en charge dans le discours des deux enseignantes : celles-ci introduisent des objets de discours intermédiaires associés à la manipulation de la bande comme le partage en 4 ou en 8 (LA – « *on a partagé l'unité en quatre* ») ou le pliage en 4 (AG *parle de pliage en deux, en quatre, en huit*) qui visent à établir des liens entre les actions et les résultats de ces actions. Des formulations liées à l'action matérielle de pliage en deux (de l'unité mais aussi de la moitié de l'unité et du quart de l'unité) sont des objets de discours récurrents du côté des élèves – notamment en ce qui concerne le « huitième », objet de

discours témoin des pratiques routinières (contrairement à la « moitié » et au « quart »). Les élèves le désignent spontanément comme la « *moitié du quart* » ou un « *demi quart* ». Les enseignantes négocient un changement de point de vue sur le huitième comme étant le résultat d'un partage équitable en huit (objet de discours intermédiaire) de l'unité, avant d'introduire le terme « huitième » et son écriture symbolique «  $\frac{1}{8}$  u ».

Dans les épisodes conclusifs des séances observées, les interactions permettent/rendent possibles des recontextualisations et des décontextualisations d'objets de discours, en lien avec les actions d'élèves vécues dans la situation (comme plier en deux un quart de l'unité), le résultat de ces actions (on obtient un partage équitable de l'unité en huit) et leur ancrage dans la communauté discursive scolaire mathématicienne (avec intervention d'un registre symbolique).

Dans ce type d'épisodes, dont la principale fonction est la formulation de connaissances et l'institutionnalisation des savoirs, une tension observable dans les trois classes est relative aux échanges comme une succession de reprises - modifications de « *trois quarts* » (envisagé par les élèves comme le report du quart de l'unité trois fois) dans le passage à l'écriture symbolique  $\frac{3}{4}$ . L'étayage de LA est important autour de cet écrit symbolique (dont elle prend en charge l'introduction) : elle focalise l'attention des élèves sur la logique de construction de cette nouvelle écriture en la recontextualisant par rapport au contexte du partage de l'unité. Dans les classes de AG et de CY on observe un phénomène de brouillage de contextes interprétatifs sur le même type d'épisode conclusif puisque les enseignantes vont également désigner oralement cette écriture en parlant de « *trois parts [ou morceaux] sur quatre* » ce qui, nonobstant la congruence sémantique apparente avec l'écriture mathématique (qui pousse certainement les enseignantes à recontextualiser cette écriture de cette façon – trois sur quatre), recouvre potentiellement un tout autre point de vue conceptuel sur la fraction (en lien avec la notion de proportion) – éloigné du contexte de partage de l'unité (ou de subdivisions de l'unité) vécu antérieurement par les élèves.

Notons que des écrits intermédiaires du type «  $\frac{1}{4} + \frac{1}{4} + \frac{1}{4}$  » plus proches de la fraction unitaire préalablement introduite et de l'action de report d'un quart de l'unité de longueur ne sont présents dans aucune des classes observées. LA mobilise un comptage à l'oral (« *un, deux, trois quarts* ») qui permet toutefois de faire le lien entre l'écriture symbolique et cette action de report.

D'autres éléments que ceux évoqués ci-avant auraient pu être pris en compte dans l'analyse de ces GPLD – comme par exemple la gestion temporelle qui diffère fortement dans les trois classes observées (1 séance d'environ une heure dans la classe de LA – deux séances d'environ une heure dans les classes de CY et d'AG avec un découpage temporel en phases différent). Nous nous en sommes tenus ici à quelques éléments qui illustrent une certaine variété de GPLD dans la comparaison de pratiques enseignantes. La seconde étude de cas en didactique du français nous conduira à produire le même type d'analyse didactique couplé à l'analyse de l'auto-confrontation (méthodologie issue de l'ergonomie) et à celle d'un travail d'analyse de la séance en regards croisés, l'enseignant visionnant et commentant sa séance avec des pairs qu'il a choisis et dont certains peuvent eux aussi présenter des extraits d'une de leur séance (variante de l'autoconfrontation croisée, qui met en scène plus de deux enseignants et ne systématise pas la présentation réciproque d'une séance de classe)), ce qui nous permettra d'avancer sur la question de l'articulation didactiques – ergonomie.

## **5. Une étude de cas en didactique du français**

Cette étude de cas se situe dans une recherche sur les GP dans l'apprentissage de la lecture en cours préparatoire (six ans), avec un double objectif : identifier ce qui différencie les pratiques expertes des pratiques novices et susciter du développement professionnel en formation. Nous nous focaliserons sur un extrait de la pratique d'une stagiaire (GW) lors d'une lecture découverte de texte et sur l'auto-confrontation et les regards croisés avec des pairs dont il a fait l'objet.

L'enseignement de la lecture convoque de multiples savoirs et représentations propres à la lecture et à son apprentissage : savoirs sur la langue (code, syntaxe, morphosyntaxe, lexique, grammaire de texte...), sur le langage (genres de discours, compréhension du langage écrit...) et sur le monde (connaissances encyclopédiques, d'expériences...) qu'il s'agit de tisser, ainsi que des représentations de l'activité de lecture elle-même, et des savoirs sur l'apprentissage, le développement des enfants, la sociologie de l'école, etc.

Par ailleurs, l'apprentissage de la lecture s'effectue sur des objets en construction chez les enfants de six ans et qu'il concourt à construire. En effet, le monde de l'écrit et les usages du langage dits « seconds », très éloignés des usages familiers, sont encore largement étrangers au élèves. Il leur faut aussi comprendre le fonctionnement de l'écrit pour lequel différents travaux ont montré le lent travail de conceptualisation. Par ailleurs il existe aussi une genèse des genres de discours liée à l'entrée dans différentes sphères

d'activité humaines, dont à l'école les CDDscol (Bronckart, 1976 ; Fabre, 1989 ; Fayol, 1985 ; François & Delamotte-Legrand, 2004 ; François, 2005). Enfin, les expériences et savoirs sur le monde des enfants de six ans sont encore trop réduits pour leur permettre seuls de lever les implicites et de faire les inférences nécessaires à la compréhension des textes. Apprendre à lire aux élèves suppose de ce fait, de la part de l'enseignant, la convocation et le tissage de savoirs et savoir-faire complémentaires d'origines très diverses.

### 5.1. La pratique d'une enseignante stagiaire (GW)

Dans l'extrait étudié, filmé début novembre, GW engage ses élèves apprentis lecteurs dans la lecture de l'album *7 souris dans le noir* de Ed Young (éd. Milan). Celui-ci met en scène sept souris aveugles qui vont successivement chaque jour au bord d'une mare pour essayer d'identifier la chose étrange qui leur a fait très peur, sans trouver de consensus. GW donne à lire la double page du début du dernier épisode, écrite sur deux affiches au tableau.

<p>Mais les autres n'étaient pas d'accord. Ils commencèrent à se disputer :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un serpent !</li> <li>- une corde !</li> <li>- un éventail !</li> <li>- une falaise !</li> </ul> <p>p.30</p>	<p>Jusqu'au dimanche où Souricette Blanche, la septième souris, se rendit près de la mare.</p> <p>p.31</p>
---	--

Tableau 1. Les deux affiches du tableau de GW.

Après lecture et mise en scène du texte de la page 30, GW invite la classe à découvrir la page suivante. Nous étudierons l'épisode de la lecture du mot septième. Sur le plan linguistique, ce mot fait partie d'un groupe apposé au précédent. Il est constitué de six phonèmes [S/ɛ/t/J/ɛ/m] et de huit lettres, dont le morphogramme lexical P qui s'est amui. Il ne peut donc faire l'objet d'un déchiffrement lettre à lettre. Sur le plan du récit, la septième souris est la dernière. En l'absence de consensus, le lecteur s'attend à ce qu'elle aille, elle aussi, à la mare pour tenter de résoudre l'énigme. Elle s'inscrit ainsi dans la succession ordinale des souris (la première, la deuxième...). Une connaissance littéraire permet de la mettre en relation avec les contes où figurent sept personnages dont le dernier, le plus petit, le plus démuné apparemment s'avère toujours le plus futé.

45. M et celui-là (*pointe septième*) vous pourriez peut-être essayer de le trouver
46. E es / se/ ++ (*E déchiffre lettre à lettre, inverse l'ordre des lettres*)
47. E Ke / p / t (*déchiffre + hésitation sur l'oralisation du S: S/K*)
48. M si je cache là (*cache ième*)
49. E sept / sept souris
50. M oui alors sept/ la lettre elle chante comment après/ (*fait apparaître i*)
51. E i /
52. M celle-ci (*montre è*) /
53. E. è (*l'enseignante dégage la fin du mot*) – me
54. M sept- i – è - me (*procède à une épellation phonémique*)
55. EEE. septième +/ la septième / souris
56. M c'est normal ? ++++ oui c'est normal

Tableau 2. Scénario mis en œuvre (extrait du verbatim).

## 5.2. Analyse de l'entretien d'auto confrontation

Lors de l'auto-confrontation, GW s'arrête pour commenter l'épisode et identifie (en 45) un geste de pointage, de focalisation (« *je leur montre septième et leur demande de le lire* »). Elle décrit ou imite (en 46) les actions des élèves (« *ils déchiffrent s/e/se/... et ils butent sur le P et après le T* »), identifiant l'obstacle de la loi de positionnement des lettres et celui du morphogramme lexical P (en 47) (« *P qui est un petit peu compliqué* ») qui mènent l'activité de déchiffrement à une impasse. Elle décrit en regard sa propre action (« *je cache la fin* ») pour essayer de faire dépasser cet obstacle par la reconnaissance directe du mot (en 48), ce qu'elle justifie par le recours au capital mots (« *comme ils connaissent le mot sept qui fait partie du capital mots* ») et par la récurrence de la construction morpho-lexicale (« *sachant qu'avant ils ont quand même eu deuxième/ troisième et que le ième après [fait un geste de la main]* ») soulignée par l'expression « *quand même* » et la succession des exemples. Elle donne ainsi une consistance et des fondements à ce GPLD qui vise à thématiser différemment le problème de la lecture et à transformer l'activité initiale focalisée exclusivement sur le code, en mettant en tension, par la segmentation, les deux voies d'accès (directe vs indirecte) à la reconnaissance des mots, pour faire apparaître la racine sept.



GW décrit ensuite deux nouveaux GP complémentaires. L'un (en 50) ré-initie le déchiffrement et la reconnaissance par voie indirecte des mots qu'elle reformule avec le métalangage de la classe « *(faire) chanter l'ensemble de la fin du mot* ». L'autre (en 54) concerne l'épellation phonémique, qu'elle ne sait pas nommer et dont elle décrit les actions constitutives « *je le [le mot déchiffré] redis en essayant de le découper au niveau des lettres* » et dont elle explicite la visée « *pour qu'ils recomposent eux le mot/ pour que le mot commence à s'entendre* ». Il s'agit là d'un geste de reprise-modification afin d'aider les élèves à passer de l'émiettement de lettres et de phonèmes isolés, hors sens, à une suite de lettres et de phonèmes qui forment une unité graphique mais aussi sonore et « continue » à l'oral et donc susceptible d'être reconnue et de prendre sens. Pour autant la reconnaissance du mot ne garantit pas sa compréhension dans le texte.

Le chercheur questionne GW sur la question posée aux élèves et restée sans réponse (en 56). On observe l'ébauche d'une nouvelle réalisation d'un GPLD qui vise à changer de contexte, à réorienter l'activité des élèves sur le contenu de l'histoire lue (« *oui est-ce que ça va dans la logique de l'histoire* ») et à les inscrire dans l'activité discursive de compréhension du récit (« *le sens* »), après une activité linguistique sur le code. L'échec de ce geste amène GW à évaluer la question posée (« *la question n'est pas bien posée en fait* ») et à envisager des reprises-modifications (« *on aurait pu demander combien y en avait avant/qui étaient passés pour arriver au septième* »), verbalisées au futur dans le passé et davantage articulées au récit.

### 5.3. Analyse de la séance de regards croisés

La séance de regards croisés sur cet épisode permet d'observer des déplacements chez la stagiaire et ses pairs. En effet, ceux-ci se focalisent sur la perte du sens. Ils mettent en tension la stratégie de GW avec leur propre expérience et proposent d'autres scénarii pour lire « *septième* ». Ainsi l'une imagine solliciter le rappel de l'histoire, dans un énoncé polyphonique mettant en scène un pseudo dialogue avec les élèves (« *tu vois /moi/ là/ j'aurais dit la sept souris ça va pas/ vous vous rappelez comment on disait avant/ ah la deuxième la troisième ah/ y en a un qui dit la septième* »). Ce GPLD de rappel focalise sur le récit et ses formes langagières. Il conduit GW à revenir sur sa pratique, à identifier des similitudes (« *oui je me suis dit aussi comme toi / ils ont déjà vu deuxième/ troisième alors peut-être que ça va en commençant* ») et des différences (« *mais j'ai pas pensé à faire le rappel de ce qu'on avait déjà lu* ») susceptibles d'expliquer l'échec du retour au sens, par perte du fil de l'histoire et focalisation exclusive sur la forme du mot. Dans le même



temps, au cours de l'échange, « *le rappel de ce qui a été lu* », repris par les pairs à différents moments, prend le statut de GPLD partagé dans le groupe.

La question du sens est reprise et conduit à interroger la construction de l'extrait donné à lire (« *juste la phrase/ elle ne veut rien dire/ il manque quelque chose/ jusqu'au enfin++* »). Les pairs proposent alors d'autres GPLD pour aider les élèves à lui donner du sens : (1) lecture magistrale (« *c'est peut-être là où il faut justement que toi tu refasses une lecture* ») que la stagiaire met en scène (« *jusqu'au dimanche où/ et hop* ») en commentant la réalisation (« *en posant la phrase pour séparer ce petit bout de phrase entre deux virgules là* ») et relecture avec le ton (« *il faut relire avec le ton/ [...] et donner du sens par la façon de lire par l'intonation/ c'est important* »), avec des mimiques (« *tu fais exprès de faire traîner les yeux grands ouverts* ») pour faciliter la compréhension, que nous pouvons considérer comme autant de reprises-modifications du texte laborieusement déchiffré ; (2) mise en lien, tissage entre l'avant et l'après (« *mais si on la [cette phrase] rattache pas à ce qu'y a eu lieu avant et qu'on ne fait pas comprendre que là après il va se passer quelque chose d'intéressant [...] on ne peut pas déconnecter le sens de la phrase [du co-texte]* ») pour faciliter l'intégration sémantique et la construction du sens du texte.

Cette réflexion sur la construction du sens conduit le formateur à interroger les stagiaires sur leurs pratiques de clôture des séances de lecture. La première intervention décrit d'abord une tâche matérielle (« *on leur distribue une copie de la page qu'on a lue et ils la collent dans le cahier et ils relisent* ») puis repositionne la réflexion sur la tâche cognitive et langagière de compréhension du texte et d'anticipation (« *mais souvent /c'est vrai que des fois y avait /alors qu'est-ce qui va pouvoir se passer ?* »), la reformulation « *mais souvent* » en « *des fois* » signalant la moindre fréquence. Les stagiaires proposent alors deux types de GPLD de clôture de séance : l'un qui vise à anticiper la suite de l'histoire et à créer un horizon d'attentes (cf. *supra*), l'autre qui permet de revenir sur le texte lu et de faire le point sur ce qu'on a appris. Pour ce dernier type de geste, on observe une suite de « schématisations » qui sont autant de reprises-modifications avec une alternance de verbalisations et de positions énonciatives. Certaines réfèrent à l'expérience singulière de la classe, de manière très contextualisée, temps de l'énonciation et de l'événement se confondant. Elles font entendre la voix de l'enseignante s'adressant aux élèves (« *les hypothèses que vous avez faites est-ce que vous vous attendiez à ça ? [...] est-ce que les petites souris ont résolu leur problème ou pas ?* ») ; elles peuvent aussi donner à entendre un pseudo dialogue, les stagiaires jouant tous les rôles énonciatifs (« *et bé moi*

(voix d'un élève) *j'avais dit euh... et je* (voix de l'enseignante stagiaire) *disais alors est-ce que ça s'est passé ?/ et bé non c'était pas une bonne idée/*, en précisant les actions de l'enseignant (*alors on raie* – [geste de rayer un élément sur une affiche virtuelle] –, *j'écrivais... »*). D'autres s'adressent aux pairs et font état d'une expérience professionnelle (« *même si tu as oublié ça te permet d'y revenir* ») avec des verbalisations moins impliquées et plus généralisantes dont témoignent l'usage du présent de généralité ou encore la nominalisation et l'article défini (« *la validation des hypothèses* »). Il nous semble que ces diverses schématisations selon des points de vue et des positions énonciatives différents, donnent à voir des dénivellations et signalent la construction, l'épaississement et le changement de statut de l'action « validation des hypothèses » qui devient un GPLD, construit collectivement et nourri de diverses déclinaisons.

Par ailleurs, la prise de conscience que l'usage de l'écrit pour lister les hypothèses favorise, lors du bilan, le retour sur le texte et sur sa compréhension, dote les stagiaires d'un outil susceptible de leur permettre de réguler leur propre pratique relative à l'aide à la construction du sens (« *quand on a listé les hypothèses sur le tableau/ alors ça finalement ça s'est pas passé alors on raie [gestes] / ça on n'a pas la réponse encore alors on garde/ ça oui ça s'est passé//[...] mais le fait de l'écrire au tableau quand tu te lèves et que tu as ton livre à la main/ ah au fait/ même si tu as oublié ça te permet d'y revenir* »).

Ainsi, au fil des reprises, de sa dé/recontextualisation, la pratique singulière de la stagiaire est mise en mots, explicitée, interrogée, mise en tension avec d'autres pratiques qui sont elles-mêmes décrites, mises en scène, lestées d'expérience et tout à la fois mises à distance. La prise en charge des énoncés évolue au cours des commentaires : ainsi peut-on remarquer le passage des modalisations du doute (« *auraient peut-être* ») à des modalisations de certitude (« *c'est vrai, pas du tout, c'est une bonne idée, il faut...* »).

Lors de l'auto-confrontation, GW met en évidence une configuration de GPLD plus ou moins efficaces, qui thématisent différemment le problème de la lecture et sont complémentaires (reconnaissance de mots par voie directe et indirecte, question du sens dans le texte et du sens du texte). En effet, lire n'est réductible à aucune de ces dimensions.

Au cours de la séance de regards croisés, on observe la construction d'une représentation plus outillée de l'activité d'enseignement/ apprentissage de la lecture, un va et vient entre le « réel concret » de l'activité et un modèle plus « savant » de GPLD. Les collègues permettent l'élargissement à d'autres scénarii non exclusifs et font apparaître les rôles complémentaires des stratégies. Par ailleurs, une pratique usuelle

(faire des hypothèses sur le texte à lire) *via* le recours à l'écrit, devient un outil non seulement pour les élèves mais aussi pour les stagiaires puisqu'il permet de réorganiser la pratique de chacun, autour d'un GPLD considéré comme important, visant le bilan de la compréhension du texte lu au regard des hypothèses verbalisées initialement.

### Conclusions et perspectives

De telles analyses des GPLD permettent d'identifier leur variabilité et leur impact potentiel, par rapport à une situation didactique ou d'enseignement-apprentissage donnée. On retient particulièrement des études de cas présentées :

- l'orientation de l'activité des élèves en lien avec la dévolution, des effets de contrat didactique, la manière de poser le problème (en mathématiques) ou de problématiser une question liée au récit (en français) ou les termes du problème *via* la thématisation, la focalisation, le pointage ou l'accentuation
- la régulation de l'activité de l'élève par l'enseignant *via* des déplacements de significations et des changements de point de vue ce qui peut conduire à des convergences ou à des divergences entre les acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage.
- la formulation de connaissances et l'institutionnalisation de savoirs *via* des recontextualisations-décontextualisations, des reprises-modifications, la stabilisation d'énoncés et leur institution dans la CDDscol ou professionnelle.

L'identification des GPLD croisée à des méthodes empruntées à l'ergonomie nous paraît un levier important pour le développement professionnel et la formation des enseignants. Il s'agit de dépasser la vision d'une intervention enseignante un peu « hors sol », parfois encore présente ou véhiculée dans la formation (par des commentaires du type : « tu étayes trop » ou « pas assez » adressés à un enseignant stagiaire ou débutant, sans autre précision), pour s'interroger sur les nécessités, les conditions et les formes didactiques des actions langagières du professeur – en lien avec des situations d'enseignement et d'apprentissages de savoirs spécifiques (ici, mathématiques et français). Ceci va bien sûr de pair avec l'observation et la récupération de l'activité notamment langagière de l'élève dans le cadre de telles situations.

Pour autant, des observables liés à nos recherches au sein d'un dispositif de recherche collaborative (en mathématiques) ou de formation (en français) nous conduisent à ne pas négliger la complexité des pratiques enseignantes qui influe sur la façon dont un tel

processus de développement professionnel peut se jouer : ce n'est pas parce que des GPLD sont identifiés et partagés dans des restitutions collectives que les enseignants peuvent s'emparer, du moins de manière directe, des résultats de la recherche concernée. On observe parfois des phénomènes de résistance qui nous paraissent tout aussi intéressants à mettre à l'étude dans ce qu'ils révèlent parfois de la complexité de l'activité enseignante.

Il nous semble également que les unités analysées que nous avons appelées GPLD ne relèvent pas de la transversalité, sauf à ne regarder que leur versant technique. Mais, dès que ces GPLD sont étudiés en tant que tels au cours d'une pratique inscrite dans des usages sociaux, mis à distance, réfléchis, construits en tant qu'objets de savoir et donc mis en réseau, ils deviennent, selon nous, nécessairement spécifiques de ces objets, des savoirs et des pratiques disciplinaires qu'ils contribuent à faire construire aux élèves.

Enfin, nous pensons avoir montré que l'étude des pratiques enseignantes telles qu'elles se réalisent dans l'ordinaire des classes implique de convoquer et d'articuler les concepts théoriques et méthodologiques empruntés aux didactiques des disciplines et à l'ergonomie. Cette approche croisée nous permet d'ancrer fermement nos analyses dans l'épistémologie des disciplines scolaires tout en prenant en compte l'agir des professionnels. C'est ce double ancrage, recontextualisé au sein du cadre théorique que nous développons dans le Laboratoire d'Epistémologie et de Didactiques Des Disciplines de Bordeaux, qui nous permet de produire la catégorie de GPLD. Cette catégorie n'est pas totalement stabilisée et nous pose encore de nombreuses interrogations, parmi lesquelles cette dernière nous semble importante : les GLPD peuvent-ils / doivent-ils être considérés comme des parts langagières de gestes professionnels didactiques ou comme des sortes de gestes ayant leur propre autonomie ?

## Bibliographie

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ?. *Revue française de pédagogie*, 141, 77-88.

- Bronckart, J.-P. (1976). *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant : de l'aspect au temps*. Bruxelles : Dessart & Mardaga.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, J.-P. (2010). *Une introduction aux théories de l'action*. Genève : Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation : Carnets des sciences de l'éducation.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2008). Les gestes professionnels ? Petite histoire d'une approche didactique nouvelle. In D. Bucheton & O. Dezutter (éd.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 7-14). Bruxelles : De Boeck.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant. Des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & Didactique*, 3(3), 29-48.
- Charaudeau, P. (1993). Le contrat de communication dans la situation classe. In J.-F. Halté (éd.). *Inter-actions* (pp. 121-135). Metz : Université de Metz : Centre d'analyse syntaxique.
- Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible ? In *Apprendre autrement aujourd'hui ? 10<sup>e</sup> entretiens de la Villette*. Cité des sciences et de la Villette. [http://www.citesciences.fr/francais/ala\\_cite/act\\_educ/education/apprendre/comma\\_pprends\\_p6.htm](http://www.citesciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/comma_pprends_p6.htm)
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler* (4), 7-42.
- Coulange, L. (2011). Quand les savoirs mathématiques à enseigner deviennent incidents. Étude des pratiques d'enseignement des mathématiques d'une enseignante de CM2. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (éd.). *La construction des inégalités scolaires*,

*au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignements* (pp. 33-44). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Coulange, L. (2014). Les pratiques langagières au cœur de l'institutionnalisation des savoirs mathématiques. *Spirale* (54), 9-27.

Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes, débats épistémologiques*. Toulouse : Octares Editions.

Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.

Fabre, M. (1989). *L'Enfant et les fables*. Paris : PUF.

Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel : Paris : Delachaux & Niestlé.

François, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres : recueil d'articles 1988-1995*. Lyon : Éditions de l'ENS.

François, F. (éd.) (1990). *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Neuchâtel : Paris : Delachaux et Niestlé.

François, F., & Delamotte-Legrand, R. (2004). *Enfants et récits – Mises en mots et « reste »*. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion.

Grize, J.-B. (1996). *Logique naturelle et communication*. Paris : PUF.

Jaubert, M. (2007). *Du contexte, à la communauté discursive et aux gestes*. Note de synthèse d'HDR. Bordeaux : Université Bordeaux-Segalen.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2002). Parler et débattre pour apprendre. Comment caractériser un « oral réflexif ». In J.-C. Chabanne & D. Bucheton (éd.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexif* (pp. 163-186). Paris : PUF.

Jaubert, M., & Rebière M. (2007). « Emergence d'un concept en didactique du français : la secondarisation ». Actes sur CD Rom du colloque international de l'AFIRSE, A. Rouchier (éd.). *Didactiques, quelles références épistémologiques ?*, AFIRSE - Bordeaux 2 - IUFM, Bordeaux, mai 2005.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2008). L'enseignement de la lecture au cycle 2 en formation de formateurs : objets et pratiques d'enseignement et de formation. In J. Dolz & S. Plane (éd.). *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture* (pp. 131-164). Namur : Presses Universitaires de Namur.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2010). Forme scolaire et genres professionnels : une question pour la formation. Un exemple : la « lecture-découverte d'un texte narratif » au CP.



## eJRIEPS Numéro Spécial n°1 Avril 2018

Travail et formation en éducation [En ligne] (5), mis en ligne le 17 juin 2010, consulté le 18 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1189>.

Jaubert, M., & Rebière, M. (2011). Le genre scolaire « lecture découverte » d'un texte narratif au cours préparatoire : un outil de formation. In R. Goigoux et M.-C. Pollet (éd). *Didactiques de la lecture, de la maternelle à l'université* (pp.53-84). Namur : Presses universitaires de Namur.

Jaubert, M., Rebière, M. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoir : L'hypothèse énonciative. *Forumlecture.ch*, [En ligne] (3), consulté le 18 février 2018. URL :

[http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012\\_3\\_Jaubert\\_Rebiere\\_Bernier.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernier.pdf)

Larcher, C., & Schneeberger, P. (2007). Professionnalité des enseignants en sciences expérimentales. Une mosaïque de cas et d'approches pour une profession aux multiples facettes. *Aster* (45), 7-16.

Leontiev, A.N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.

Lhoste, Y. (2017). *Épistémologie et didactique des SVT. Langage, apprentissage, enseignement des sciences de la vie et de la Terre*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

Lhoste, Y., & Champagne-Vergez, M. (2018, à paraître). Des gestes professionnels aux gestes langagiers didactiques... Apports d'une recherche comparatiste en didactiques des disciplines. In I. Verscheure, M. Ducrey-Monnier, L. Pelissier (éd). *Contributions du comparatisme en didactique à l'intelligibilité des pratiques d'enseignement et de formation*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.

Maingueneau, D. (1984). *Genèse du discours*. Bruxelles : Mardaga.

Margolinas, C. (2005). Essai de généalogie en didactique des mathématiques. *Revue des Sciences de l'éducation* 27(III), 343-360.

Meyerson, I. (1948/1995). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Paris : Albin Michel.

Rabatel, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : IUFM de Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Rastier, F. (1987). *Sémantique interprétative*. Paris : PUF.

Robert, A., & Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche. *Revue canadienne de*

*l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505-528.

Rochex, J.-Y. (2011). La fabrication de l'inégalité scolaire : Une approche bernsteinienne. In J.-Y. Rochex & J. Crinon (éd.). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement* (pp. 173-198). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Sensévy, G. (2005). Sur la notion de geste professionnel. *La lettre de l'AiRDF* 1(36), 4-6.

Volochinov, V. N. (1929/1977). *Marxisme et philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Editions de Minuit.

Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.